



## Entre revanche scolaire et subordination salariale.

Fanny Renard

### ► To cite this version:

Fanny Renard. Entre revanche scolaire et subordination salariale. : Les appropriations ambivalentes du statut d'apprenti chez des coiffeurs en CAP. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2015, 44 (2), pp.235-267. 10.4000/osp.4577 . halshs-01235902

**HAL Id: halshs-01235902**

**<https://shs.hal.science/halshs-01235902>**

Submitted on 30 Nov 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Titre complet**

Entre revanche scolaire et subordination salariale.

Les appropriations ambivalentes du statut d'apprenti chez des coiffeurs en CAP

Between successful course choice and low-skilled job.

Ambivalent adaptation to the status of apprentice by hairdressers studying for CAP

## **Titre court**

Entre revanche scolaire et subordination salariale

## **Résumé**

À partir d'une enquête qualitative, nous étudions dans cet article les appropriations ambivalentes du statut d'apprenti par des jeunes préparant un Certificat d'aptitude professionnelle coiffure. Nous montrons que cette ambivalence résulte de la confrontation entre, d'une part, des aspirations et satisfactions suscitées par une orientation réussie dans un secteur particulièrement fermé ; d'autre part, des déceptions et réajustements produits au cours de la socialisation professionnelle qui s'opère au Centre de formation d'apprentis et en entreprise, et impose une acculturation au salariat d'exécution.

## **Abstract**

In this article, based on an ethnographic research, we examine how young people who are studying for a CAP in hairdressing (a vocational training examination) adapt to their status of apprentice in an ambivalent way. We show that this ambivalence results from two experiences: on the one hand, satisfaction and fulfilment of their aspirations thanks to a successful course choice in a particularly selective educational area. On the other hand, professional socialisation both at vocational training centre and in salons led them to disappointment and adjustments. Actually, this socialisation imposes a cultural integration to low-skilled jobs.

Mots-clés : apprentissage salarié, inégalités, salariat d'exécution, filles, coiffure, CAP

Keywords: Vocational training, inequalities, low-skilled jobs, young women, hairdressing, CAP (vocational training examination)

Pour rendre pleinement compte des cultures populaires, Grignon et Passeron invitaient les chercheurs à mettre en évidence ce qu'elles doivent d'une part à leur domination symbolique, d'autre part à leur autonomie relative qui leur donne un « sens propre » (1989, p. 66-70). Dans cette perspective, il est possible de lire les travaux ayant pour objet l'orientation vers les filières professionnelles de niveau V (Certificat d'aptitude professionnelle [CAP]) comme oscillant entre ces deux types d'analyse.

Au regard de l'évolution du système scolaire et de la scolarisation en France, comme à l'aune de la composition sociale du public de ces filières, une telle orientation est analysée comme produit d'une sélection scolaire négative (Palheta, 2012). Au cours du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle les formations professionnelles du secondaire ont été assignées à une position dominée (Prost, 2004, 2011 ; Moreau, 2008) et utilisées comme « outil de résolution du problème de la scolarisation de masse dans le collège unique [...] voie de remédiation de l'échec scolaire » (Tanguy, 2013, p. 31) au terme de différents processus : allongement de la scolarité obligatoire, unification progressive du premier cycle du secondaire et suppression du palier d'orientation en fin de cinquième, objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau IV (baccalauréat), suppression de la sélection à l'entrée des écoles professionnelles et « mise en école » de la formation professionnelle, création de nouveaux diplômes professionnels au service de l'élévation du niveau de formation.

Le chômage, la désindustrialisation, la moindre visibilité publique de la classe ouvrière et la disqualification de ses attributs (Beaud, 1996 ; Mauger, 1998) ont accentué cette dévalorisation structurelle des filières professionnelles, traditionnellement masculines, menant au niveau V aux yeux mêmes des classes populaires<sup>1</sup>. Les parents déploient un fort

1 investissement dans l'accompagnement de la scolarité des enfants (Kakpo, 2012) et  
2 témoignent d'une réévaluation de leurs aspirations scolaires (Poullaouec, 2010).

3  
4 Bénéficiant non seulement de ces aspirations parentales, mais aussi de l'allongement de la  
5 scolarité, les filles profitent, globalement, bien du jeu scolaire et s'orientent de manière  
6 privilégiée vers les filières générales et technologiques de l'enseignement secondaire  
7 (Baudelot & Establet, 1992 ; Terrail, 1992). Celles qui entrent dans une formation de  
8 niveau V intègrent un univers marqué par une forte ségrégation sexuée, malgré les politiques  
9 éducatives mises en œuvre depuis les années quatre-vingt visant la mixité des enseignements  
10 (Couppié & Épiphanie, 2006 ; Vouillot, 2007). La faible diversité des spécialités accueillant  
11 les filles conduit à un fort cantonnement : trois secteurs d'activité seulement concentrent  
12 82.1 % des filles engagées en formation professionnelle initiale : l'administration, la  
13 distribution et les services aux personnes, quand quatre secteurs de spécialités n'accueillent  
14 que 66.6 % des garçons. Doublement dévalorisées parce que populaires (désertées par les  
15 filles des classes supérieures et intermédiaires) et « féminines » (Palheta, 2012, p. 137, 235),  
16 les filières professionnelles féminisées servent la division sociale et sexuelle du travail  
17 (Mosconi, 1983 ; Kergoat, 2012).

18  
19 Enfin, si les politiques publiques de soutien à l'apprentissage, à l'œuvre depuis la fin des  
20 années quatre-vingt, ont contribué à sa revalorisation sociale et à une augmentation relative de  
21 son public, elles ont surtout favorisé et renouvelé le public des formations de l'enseignement  
22 supérieur (Moreau, 2008 ; Kergoat, 2011). Pour les formations professionnelles du  
23 secondaire, le public de l'apprentissage se distingue peu de celui des lycées professionnels : il  
24 est massivement d'origine populaire et a rencontré des difficultés scolaires. Un regard plus  
25 précis pointe cependant que l'apprentissage accueille, relativement, plus de « jeunes issus de  
26 familles d'indépendants » et de la « fraction qualifiée de la classe ouvrière », aux « difficultés  
27 scolaires plus précoces » et aux « carrières scolaires plus heurtées » (Palheta, 2012, p. 124-  
28 126).

29  
30 D'un autre côté, s'attachant à analyser la manière dont les jeunes s'approprient leur  
31 orientation en apprentissage au niveau V, les travaux en complètent la compréhension et font  
32 apparaître les logiques propres (Hoggart, 1970) d'une telle orientation. Comparés à des jeunes  
33 suivant les mêmes spécialités en lycée professionnel [LP], les apprentis font valoir des motifs  
34 d'orientation positifs comme le goût du travail manuel ou la « vocation » pour un métier

(Capdevielle-Mougnibas, 2010 ; Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013). Des formes d'adhésion à l'apprentissage s'enracinent dans un *ethos* inscrit dans des conditions de vie spécifiques (Moreau, 2003 ; Palheta, 2012). Il en va ainsi des jeunes paupérisés qui trouvent dans le salaire et la durée de l'apprentissage les conditions leur permettant de « profiter de leur jeunesse » en allongeant la durée de leur formation tout en « échappant à l'école » ; des jeunes issus de familles d'indépendants que la socialisation primaire a préparé à cette voie de formation ; des jeunes nourris d'un « “anti-intellectualisme populaire”, fait de “regards obliques” sur l'École et de dépréciation de la théorie au profit de la pratique » (Moreau, 2008, p. 129). Moins sujets que d'autres jeunesse populaires (étudiants, stagiaires ou jeunes précaires) au rejet de l'héritage ouvrier (Kergoat, 2006), ils projettent dans l'apprentissage leur aspiration à la maîtrise de savoir-faire, y compris chez les filles (Moreau, 2004 ; Capdevielle-Mougnibas, 2010), et leur aspiration à une qualification professionnelle. Ces aspirations rejoignent encore celle de « respectabilité ouvrière ». Pour les filles, ces aspirations puisent également à l'expérience professionnelle de mères employées sur des postes peu qualifiés (Terrail, 1992, p. 86).

L'adhésion à l'apprentissage est d'autant plus forte pour la coiffure que la filière se distingue dans l'ordre des formations professionnelles. Si elle ne l'a pas toujours été (Zdatny, 1996 ; Gavend, 1999 ; Moreau, 2013), la coiffure est désormais fortement féminisée (la part des filles en CAP coiffure sous statut scolaire ou salarié est de 91.5 %<sup>2</sup>) et constitue l'une des spécialités professionnelles les plus attractives pour les filles (Arrighi & Gasquet, 2010, p. 103). Corrélativement, les jeunes qui suivent cette spécialité sont sur-sélectionnés. L'origine sociale des jeunes de CAP coiffure est en effet légèrement plus favorisée que celle des jeunes préparant un autre CAP<sup>3</sup>. Les jeunes préparant un CAP coiffure ont moins souvent que ceux préparant un autre CAP des parents ouvriers (12.7 contre 18.5 % pour les mères ; 43.5 contre 57 % pour les pères) et moins souvent une mère sans profession (13.5 contre 26.5 %). À l'inverse leurs parents sont plus souvent membres des professions intermédiaires (17.2 contre 8.8 % pour les mères ; 32 contre 19 % pour les pères). De plus, les parents des jeunes préparant un CAP coiffure sont plus souvent diplômés que ceux des jeunes préparant un autre CAP, que ce soit aux niveaux V (CAP-BEP), IV (bac), III et moins (bac + 2 et plus), même si la part de ceux possédant un diplôme de niveau V (44.8 % des mères ; 56.7 % des pères) reste importante. Les jeunes ayant fait au moins une année de CAP coiffure sont aussi scolairement sur-sélectionnés. À l'entrée au collège, ils ont de meilleurs résultats aux

1 évaluations de français et de mathématiques que ceux fréquentant d'autres CAP, ils sont  
2 proportionnellement moins nombreux à avoir redoublé en primaire (23.1 % contre 51.9 %).

3  
4 À cet égard, l'étude de la préparation d'un CAP coiffure se prête particulièrement bien à un  
5 regard cherchant à rendre compte de l'ambivalence des pratiques populaires. Nous nous y  
6 efforcerons en analysant, à partir d'une sociologie de la socialisation (Darmon, 2010)  
7 attentive aux processus d'intériorisation des manières d'être et de faire et informée des  
8 travaux portant sur les classes et jeunesse populaires, les appropriations ambivalentes du  
9 statut d'apprenti par des jeunes préparant un CAP coiffure<sup>4</sup>. Nous montrerons que cette  
10 ambivalence résulte de la confrontation entre, d'une part, des aspirations et satisfactions  
11 suscitées par une orientation réussie dans un secteur particulièrement fermé ; d'autre part, des  
12 déceptions et réajustements produits au cours de la socialisation professionnelle qui s'opère  
13 au Centre de formation d'apprentis [CFA] et en entreprise, et qui impose une acculturation au  
14 salariat d'exécution. Ces déceptions tiennent également à l'ambiguïté du statut d'apprenti pris  
15 entre formation et production.

16  
17 Nous montrerons dans une première partie que, formation dominante parmi des formations  
18 professionnelles dominées, l'apprentissage en coiffure offre une porte de sortie honorable du  
19 système scolaire et les moyens de réparer un parcours scolaire antérieur disqualifié. Par les  
20 modes de transmission des savoir-faire, ses modalités de sélection et le salaire, l'apprentissage  
21 en coiffure propose d'autre part à ces jeunes les conditions de satisfaire à des dispositions et  
22 valeurs façonnées au gré d'une socialisation familiale ancrée dans des conditions d'existence  
23 spécifiques.

24  
25 La force des aspirations initiales peut donner lieu à de non moins fortes déconvenues lors  
26 d'une formation qui procède d'une acculturation au travail. Dans une seconde partie, nous  
27 appréhenderons notamment les réajustements qu'impose la socialisation professionnelle au  
28 gré des situations et conditions de travail (Kergoat, 2006) mais aussi en CFA. L'analyse du  
29 mode d'inculcation du métier (Lahire, 1993) fera apparaître que l'apprentissage confronte  
30 ponctuellement les jeunes à un mode scolaire de transmission des savoirs qui les a rebutés. Il  
31 constitue aussi une formation au salariat d'exécution (Moreau, 2003, p. 223) qui éloigne des  
32 savoir-faire convoités, naturalise les savoir-faire exigés comme les difficultés initiales que les  
33 apprentis rencontrent parfois. Il les confronte encore à la pénibilité du travail. Enfin, la  
34 division sociale et sexuelle du travail réserve aux apprentis, de surcroît aux filles (Lamamra,

2011), une position subordonnée. En matière d'apparence, elle les soumet à des normes de genre et de classe. Par ces différents aspects, l'apprentissage façonne les corps.

La préparation au CAP coiffure par apprentissage ménage ainsi des écarts importants entre, d'une part, aspirations initiales et satisfactions de l'orientation et, d'autre part, conditions de travail. Les appropriations profondément ambivalentes qu'ont les jeunes préparant un CAP coiffure de leur statut d'apprenti se nourrissent à ces écarts.

Au cours des analyses, nous montrerons que l'apprentissage n'est pas plus égalitaire que d'autres voies de formation. Si ses formes de sélection ne reposent pas seulement sur les performances scolaires, elles s'appuient sur des critères non moins inégalitaires et socialement discriminants (*hexis* corporelles, pratiques langagières), et fréquemment naturalisés. L'entrée en apprentissage préfigure la difficulté d'accès au marché de l'emploi. En outre, l'apprentissage confronte les jeunes à de nouvelles formes d'inégalités devant le diplôme (au gré notamment de leur inégal capital social).

#### Encadré méthodologique

Le matériel mobilisé dans cet article est issu d'une recherche qualitative en cours et a été produit par le croisement de deux méthodes principales : l'observation et les entretiens semi-directifs. Pour l'apprentissage en coiffure, l'enquête a été menée dans un CFA implanté dans une région rurale. Nous avons privilégié l'entrée par l'établissement de formation, désormais responsable de la formation des apprentis – au détriment de l'employeur (Combes, 1986, p. 24). Ce CFA est rattaché à une Chambre des métiers. Pour la responsable pédagogique des enseignements de coiffure, cette tutelle n'est pas anodine : contrairement aux CFA des Chambres du commerce et de l'industrie, ce CFA valorise les savoir-faire professionnels de la coiffure et place au second plan ceux de la vente. Cette inégale valorisation des savoir-faire, nous le verrons, se répercute sur leur inégale considération par les apprentis.

Nous avons observé trois classes de CAP première année (soit 38 apprentis<sup>5</sup>) pendant quatre semaines entières (d'avril à juin 2013). Pour appréhender la formation au CFA, nous avons également analysé les documents pédagogiques mobilisés en cours et les documents institutionnels explicitant la nature des exigences attendues à l'examen.

1 Nous avons complété le matériel par l'observation de différents moments de vie du CFA :  
2 jurys d'examen (Brevet professionnel [BP]) et examens (épreuve de Pratique en seconde  
3 année de CAP) ; rencontres parents / formateurs / maîtres d'apprentissage ; journées portes  
4 ouvertes de l'établissement. Nous avons aussi réalisé des entretiens formels avec certains  
5 formateurs observés (Pratique et Technologie, Français-Histoire-Géographie).

6  
7 Enfin, avec une quinzaine d'apprentis fréquentant les trois classes observées, nous avons  
8 mené, en fin de première ou en début de seconde année, des entretiens semi-directifs (pour les  
9 six enquêtés qui l'ont accepté, nous avons réalisé l'entretien à leur domicile). Outre  
10 l'orientation, le parcours scolaire, les conditions d'existence et les sociabilités, nous avons  
11 interrogé la formation telle qu'elle se déroule au CFA, mais aussi au sein des salons de  
12 coiffure et l'entrée dans le métier. Si les propos sur la formation au CFA ont pu être croisés  
13 avec les observations, ils demeurent l'unique source à partir de laquelle nous avons  
14 appréhendé la formation en entreprise. Nous avons cherché à reconstruire les parcours et les  
15 socialisations des jeunes interrogés à partir d'une analyse thématique et comparée des  
16 entretiens. Attentive aux phénomènes de reconstruction liés à l'illusion biographique  
17 (Bourdieu, 1986) suscitée par des entretiens rétrospectifs, nous nous sommes principalement  
18 appuyée sur les déclarations de pratiques et de leur contexte de réalisation. Nous avons été  
19 vigilante aux contradictions qui transparaissent dans les récits de pratiques et pris soin  
20 d'analyser ce qui, dans les déclarations, tenait à des effets de présentation de soi. Nous nous  
21 sommes efforcée de reconstruire les configurations relationnelles au sein desquelles évoluent  
22 les adolescents interrogés. Nous avons veillé enfin à croiser et multiplier les indicateurs pour  
23 reconstruire les parcours ainsi que les dispositions et savoir-faire constitués.

24  
25 Nous avons rencontré plus de filles (10) que de garçons (4). Les enquêtés sont  
26 majoritairement issus des classes populaires stables (Schwartz, 2011, p. 4). À l'exception des  
27 mères de trois enquêtés (en formation ou en recherche d'emploi), leurs parents travaillent  
28 comme employés, artisans ou commerçants, ouvriers, technicien ; la mère d'un des enquêtés  
29 est enseignante de comptabilité en LP. Du point de vue scolaire, deux enquêtés se distinguent  
30 pour avoir entamé ou réalisé une formation secondaire dans l'enseignement général avant de  
31 préparer un CAP coiffure. Plus souvent, les enquêtés ont rencontré des difficultés scolaires  
32 (parfois dès le primaire) : dix enquêtés ont redoublé au moins une classe ; sept ont suivi une  
33 formation de découverte professionnelle [DP] en LP ou Maison familiale rurale [MFR].



Les enquêtés dont nous analysons les propos sont à mi-parcours de leur préparation au CAP coiffure. Avant cette formation, ils ont fréquenté le monde du travail à l'occasion de stages. Toutefois, ces premières expériences, souvent courtes (moins de trois semaines consécutives), se sont faites sous statut scolaire. Avec l'entrée en apprentissage, les jeunes quittent l'école. Ils suivent une formation diplômante (au CFA, 13 semaines par an, et le reste du temps sur leur lieu de travail) tout en s'acculturant au travail sous statut salarié : ils ont signé un contrat de travail de 35 heures hebdomadaires dans un salon de coiffure (signature tripartite, avec aussi le CFA), perçoivent un salaire, participent à un collectif de travail. En d'autres termes, ils sont amenés à « vivre une position et une situation objective et non plus seulement subjective et rêvée » (Kergoat, 2006, p. 548). Le moment de l'entretien a sans doute contribué à exacerber les ressentis d'une formation en train de se faire.

## **1. Être faits pour le poste : l'adhésion au statut d'apprenti**

L'entrée en apprentissage coiffure n'est pas aisée. Y accéder favorise l'adhésion des apprentis à leur statut. D'autant plus que ce statut leur permet de réparer un parcours antérieur parfois heurté, d'apprendre un métier et d'accéder au marché du travail tout en allongeant la durée de leur formation, de convoiter un métier qualifié. L'adhésion des apprentis à leur statut révèle que sous certains aspects l'apprentissage constitue une rencontre heureuse (Bourdieu, 1980) entre d'une part des dispositions et un *ethos* constitués au gré du parcours antérieur et ancrés dans des conditions d'existence spécifiques et, d'autre part, les caractéristiques de leur statut.

### **1.1. De la solution de repli à l'orientation élue**

Pour les jeunes rencontrés dans le cadre de cette enquête, la formulation de la coiffure comme premier vœu d'orientation à l'issue de la troisième résulte d'un processus au cours duquel ils réajustent leurs aspirations initiales. Lors de leur scolarité collégienne, certains auraient souhaité : faire des études pour devenir sage-femme ou pharmacienne, entrer en sport-études foot, préparer un baccalauréat littéraire option cirque, etc. Ces souhaits initiaux semblent le pendant des incitations parentales ou familiales à poursuivre une scolarité secondaire générale. Ils témoignent de l'évolution du rapport des classes populaires à l'institution scolaire (Beaud & Pialoux, 2004 ; Poullaouec, 2010). Ainsi, pour satisfaire aux attentes maternelles (vendeuse dans la boulangerie de son compagnon ; père : technicien du service citernes dans une entreprise privée de distribution de gaz), Antonin a obtenu un baccalauréat

littéraire avant d'entrer en apprentissage<sup>6</sup>. Émilie, dont la mère est gouvernante hôtelière et le beau-père monteur en réseaux de distribution électrique, vit mal la comparaison avec ses aînés qui ont satisfait aux souhaits parentaux en obtenant un baccalauréat général. Plus qu'une vocation originelle, le souhait de devenir coiffeurs, qui se formule parfois comme premier vœu d'orientation à l'issue de la troisième, témoigne d'un « réajustement des espérances » (Thibault, 2013) au gré d'une expérience scolaire difficile (résultats scolaires comme appréciation des enseignements et des enseignants) et des recommandations du personnel éducatif (conseiller d'orientation-psychologue ou enseignants).

Opter pour la coiffure par apprentissage manifeste toutefois un compromis. Distinguée parmi les rares filières professionnelles ouvertes aux filles, la coiffure constitue une spécialité particulièrement attractive, pendants féminins des formations techniques masculines conduisant à des métiers de savoir-faire (Kergoat, 2006, p. 551 ; Arrighi & Gasquet, 2010, p. 108). À ce titre, elle possède les attraits d'une formation à un métier (Capdevielle-Mognibas, 2010). De surcroît, comme les fils d'ouvriers pouvaient souhaiter devenir ouvriers dans l'artisanat ou routiers, les filles d'employées peuvent voir dans la coiffure un secteur d'emploi qui préserve « l'espoir de se mettre ultérieurement à son compte » (Champagne, 1986, p. 43). Enfin, la coiffure offre les traits d'une profession « respectable », par les conditions d'existence et le statut local auxquels elle peut donner accès, notamment en milieu rural (Mazaud, 2010). Cette respectabilité constitue peut-être aussi un legs des réglementations du métier de 1946-47. Chaque candidat à l'ouverture d'un salon, détenteur d'un BP, était alors « soumis à une enquête de moralité » (Gavend, 1999, p. 136). Parallèlement, l'apprentissage constitue une voie de formation usuelle dans l'univers relationnel des enquêtés. À l'exception de Zohra, dont les parents ont été scolarisés au Maroc, tous ont dans leur entourage une ou plusieurs personnes ayant réalisé un apprentissage : les pères et / ou les aînés (frères, sœurs ou cousins). Sans être toujours valorisée dans l'univers familial des enquêtés, la préparation d'un CAP en apprentissage constituait donc une orientation probable pour les enquêtés.

L'attractivité de la spécialité contribue à rendre l'accès à l'apprentissage plus sélectif, notamment pour la préparation au CAP (Moreau, 2003, pp. 188-190). Or les jeunes interrogés préparent un CAP coiffure et ont signé un contrat d'apprentissage. Ils ont donc franchi les barrières de la sélection. Ces difficultés d'accès à la formation les amènent à percevoir leur statut comme une chance que tous les candidats n'ont pas.

## 1.2. La sélection à l'entrée en apprentissage

Dans la région d'enquête, un LP, neuf écoles privées et quatre CFA préparent au CAP coiffure. Parmi ces établissements, seuls le LP et deux des CFA (dont l'établissement étudié) sont indiqués sur le site Internet de la Fédération nationale de la coiffure. L'offre de formation légitime aux yeux des professionnels est donc plus étroite que le nombre de places disponibles.

Selon le directeur du CFA, il n'y aurait pas de sélection à l'entrée de l'établissement : un jeune est accepté dès lors qu'il a trouvé un patron. Or cette recherche constitue bel et bien une sélection. Les jeunes interrogés décrivent leur difficulté à signer un contrat d'apprentissage. Ils ont dû non seulement prospecter auprès de nombreux salons de coiffure (dans leur village ou ville, mais aussi dans les communes alentours, voire à plus de 70 km du domicile familial), souvent à l'aveuglette, sans connaître les entreprises susceptibles d'embaucher des apprentis. Après leur préinscription lors des journées portes ouvertes du CFA, leur recherche a été facilitée par la distribution d'une liste de salons de coiffure. Ils ont réalisé des essais d'un à quatre jours dans différents établissements, parfois en même temps qu'un autre candidat – éprouvant plus vivement la concurrence. Tous ont essuyé plusieurs refus. Deux ont dû différer leur entrée en apprentissage. Ainsi, Natacha, dont la mère est en formation comptabilité après son licenciement d'un poste d'hôtesse de caisse, a préparé sous statut scolaire un CAP vente et aide à la personne en milieu rural, avant de trouver un maître d'apprentissage en coiffure.

Les raisons déclarées des refus ou acceptations de signature de contrat permettent d'appréhender différents critères de sélection des employeurs, tels qu'ils sont traduits par les apprentis : comme critiques ou valorisations de ce qu'ils sont et de leur parcours. Ainsi, plusieurs apprentis déplorent d'avoir été remerciés pour être trop âgés et en ressentent la critique d'un parcours scolaire qui les a fait redoubler plusieurs fois. Ce refus peut témoigner tant du souci d'une embauche d'une main-d'œuvre à moindre coût<sup>7</sup> (Mosconi, 1983) que d'une sélection sur critères scolaires. Quelques enquêtés mentionnent d'ailleurs avoir été félicités pour l'obtention du brevet des collèges (option professionnelle) avec de bonnes notes. Six enquêtés ont pu mettre en avant la tension éducative dont ils ont fait l'objet en mentionnant une scolarité collégienne dans le privé par souci parental de les préserver des

1 « *mauvaises fréquentations* »<sup>8</sup> et du laxisme professoral supposés des établissements publics  
2 (van Zanten, 2010). Les apprentis mentionnent la valorisation par leur maître d'apprentissage  
3 de stages réalisés en salons de coiffure, pour certains grâce à leur troisième Découverte  
4 professionnelle. Lors des essais, les apprentis ont pu faire valoir, par exemple, leur maîtrise du  
5 shampoing. Ces stages peuvent encore fournir à des jeunes un capital social minimum  
6 facilitant le recrutement : certains patrons acceptent de les prendre en apprentissage ou les  
7 recommandent à des confrères à la suite d'un stage. Enfin, les candidats sont aussi évalués à  
8 l'aune de qualités (non appréhendées comme savoir-faire acquis) qui renvoient à des  
9 dispositions tant sociales que sexuées. A été apprécié ce qui est perçu comme l'indice d'une  
10 forte mobilisation (aller au devant de la clientèle pour l'accueillir et prendre ses vêtements,  
11 échanger avec les collègues, passer le balai, nettoyer les postes de travail) : « le maintien, la  
12 tenue, l'élocution, l'affabilité sont des qualités très recherchées » (Kergoat, 2014, p. 13). Les  
13 enquêtés ont pu faire valoir des dispositions et compétences acquises par le biais de leur  
14 socialisation familiale sexuée et marquée par une forte tension éducative en matière de  
15 langage ou de maintien. Ainsi, le contrôle langagier parental a servi à Émilie comme il lui sert  
16 encore :

17  
18 « [Au salon] le langage aussi, il est vachement important hein ! [...] Moi ça, 'fin j'ai  
19 toujours bien parlé parce que ma mère et ma tante [rire] n'aiment pas quand je parle mal  
20 [rire] [...]. Quand j'étais petite, je disais tout le temps "Ouais, ouais ouais" et mes parents  
21 me disaient "Oui ! Oui !" Donc euh maintenant ça se fait tout seul [...]. [Mais, au salon, le]  
22 langage... familial, ça on n'a pas le droit du tout » (Émilie, mère : gouvernante hôtelière,  
23 beau-père : monteur en réseaux de distribution électrique)

24  
25 Huit enquêtés ont pratiqué des activités sportives hautement féminisées qui ne sont pas sans  
26 incidence sur l'apprentissage du maintien (Mennesson, 2011) : équitation, danse,  
27 gymnastique, cirque. Enfin, quelques-uns déclarent une habitude domestique, si ce n'est  
28 comme Zohra (mère : assistante maternelle à domicile, père : adjoint chef de rayon d'un grand  
29 magasin), une appétence, pour le ménage. Dans le salon qui l'a embauchée, elle en a  
30 d'ailleurs tiré parti face à son concurrent : un garçon qui a eu la « *bêtise* » de déclarer qu'il  
31 n'aimait pas faire le ménage. Les pratiques éducatives parentales ont ainsi pu participer à la  
32 construction des dispositions attendues dans les salons de coiffure (celle aussi de savoir tenir  
33 sa langue dans les situations tendues ou simuler l'appréciation *vs* la « *franchise* »). Avec les

dispositions et compétences évoquées ci-dessus, le sexe même des candidats semble discriminant.

Ainsi, les enquêtés ont décroché un contrat d'apprentissage au terme d'une sélection particulièrement aiguë. Les critères de sélection prennent en compte le parcours scolaire mais ne s'y limitent pas : *hexis* corporelle, capital social et expérience minimale du métier, et en fait, sexe et origine sociale. L'accès à l'apprentissage n'est pas plus égalitaire que le système scolaire. Néanmoins, il ne lui emprunte pas ses critères de sélection. Quand l'enseignement général recrute sur la base d'un dossier composé des résultats scolaires et appréciations professorales, l'apprentissage s'appuie aussi sur l'appréciation de la prestance des candidats et une mise en situation professionnelle. Au vu de leurs dispositions, compétences et propriétés sociales, les apprentis ont été retenus dans un univers qui n'est pas l'école.

### 1.3. Une revanche sur la scolarité

Les jeunes interrogés décrivent une scolarité collégienne, voire primaire, heurtée et ils déclarent leur distance à l'institution scolaire. La plupart ont éprouvé des difficultés dans l'acquisition des savoirs et ont redoublé ; quelques-uns n'ont pas obtenu leur brevet des collèges. Ils ont voulu arrêter l'école. Certains ont suivi une quatrième *Découverte des métiers*, une troisième DP6 en LP ou en MFR. Plusieurs mentionnent des conflits avec le personnel éducatif, des heures de colle pour « *manque de travail* » ou « *insolence* ». Ils déprécient l'enseignement scolaire : des cours qu'ils jugent « *inutiles* », des enseignants peu à l'écoute et peu performants dans leur capacité à aider les élèves. Même Antonin, qui prépare son CAP après avoir obtenu un baccalauréat littéraire, tient un discours négatif vis-à-vis de l'enseignement général :

« j'avais des profs qui me sortaient par les yeux et que j'en avais vraiment marre... marre d'écouter parce qu'en fait pour moi l'école c'est rien d'autre que du bourrage de crâne [...] On apprend des choses et on n'a pas le droit de penser le contraire. » (Antonin, mère : vendeuse dans la boulangerie de son compagnon, père : technicien du service citernes dans une entreprise privée de distribution de gaz, parents séparés)

Au regard de ces perceptions de l'école et de leur parcours, l'entrée en apprentissage permet aux enquêtés d'éprouver maintes satisfactions. Au CFA, leurs parcours antérieurs se voient

1 reconnu (valorisation des troisièmes DP6). Les apprentis sont aussi réconfortés quant à leur  
2 valeur scolaire : ils éprouvent des facilités dans les matières générales du CAP (français,  
3 maths, histoire-géo) et vont jusqu'à formuler que celles-ci sont intéressantes (d'autant plus  
4 sans doute qu'ils y sont moins exposés qu'au collège – une semaine sur quatre). De plus, en  
5 première année, les performances scolaires ne sont plus les seuls éléments pris en  
6 considération et ils voient reconnus leur « *motivation* », leur « *maturité* », leur « *effort* »<sup>9</sup> ou  
7 encore leur attention à soigner leur apparence. Les formatrices de Pratique et de Technologie  
8 remarquent ainsi les nouvelles coiffures, coupes ou couleurs des apprentis ; elles valorisent la  
9 tenue portée quand elle est jugée adéquate pour un coiffeur (ni négligée, ni provocante  
10 [Lamamra, 2011, p. 338])<sup>10</sup>. À cet égard, les apprentis voient valorisées au CFA les  
11 dispositions qui ont en partie permis la signature de leur contrat d'apprentissage.

12  
13 Les apprentis apprécient surtout de passer plus de temps en entreprise que dans les salles de  
14 classe du CFA. Les enquêtés manifestent une déclinaison sexuée de la valorisation du lieu et  
15 du collectif de travail. Si « les apprentis du bâtiment [...] affirment leur goût du travail  
16 manuel et de la “vie de chantier” (ou d'atelier) » (Palheta, 2012, p. 206), les apprentis  
17 coiffeurs valorisent le plus souvent l'ambiance « *familiale* » qu'ils trouvent sur leur lieu de  
18 travail (où les anniversaires par exemple sont fêtés), la « *bonne entente* » avec les collègues  
19 (sorties en ville avec les collègues, lèche-vitrines ; discussions et blagues pendant le travail).  
20 Par certains aspects, ils apprécient le mode pratique de transmission des savoir-faire  
21 « *fondamentaux* » du métier (shampoing, brushing, couleur, permanente) qui procède par  
22 observation et imitation des gestes de celui qui sait (le patron, les autres salariés, y compris les  
23 apprentis plus diplômés). Dans ce mode de transmission des savoirs, « expliquer » est « un  
24 parfait équivalent de “faire voir”, “montrer” » (Lahire, 1993, p. 43) ; l'explication réside en  
25 des déictiques minimalistes et des impératifs (« *[Ma patronne] m'explique tout “Tu fais ci, tu*  
26 *fais ça, tu fais comme ça.”* » Zohra). Manifestant les liens entre mode d'exercice de l'autorité  
27 et pratiques langagières (Bernstein, 1975), l'explication minimale peut s'accompagner de  
28 réprimandes quand les gestes ne correspondent pas aux attendus. Contextualisé, l'exercice de  
29 l'autorité procède par contrainte extérieure :

30  
31 « [Ma patronne] m'apprend aussi en me fâchant [*ie. grondant*] pas mal [...]. Par exemple,  
32 je vais faire quelque chose de mal... elle va le prendre en... “Non cette fois-ci !” [...] Elle  
33 va dire... d'une façon ferme. C'est ce qui va rentrer en fait dans ma tête, direct. [...] (*Ça*  
34 *t'énervé pas ?*) Ben au début, ça me faisait un peu peur, je me disais “Mince, elle me crie

dessus.” Mais en fait, non [...]. Des fois quand je me dis “Ah ouais, je refais pas la même erreur.” Je dis “Ben, c’est p’t-être la façon dont elle me l’a dit.” (*Hum hum*) Parce que je sais que [si] ça va être “Ben s’il te plaît, la prochaine fois tu peux éviter de...” Moi ça rentre dans mon oreille, ça ressort par là. » (Zohra, mère : assistante maternelle à domicile, père : adjoint chef de rayon d’un grand magasin)

Ce mode de transmission des savoirs partage des traits communs avec le mode populaire de socialisation tel qu’il a été analysé par Thin (1998) ou Lareau (2002). Celui-ci combine un mode pratique de transmission – par le voir-faire et le faire avec, au sein de relations entre adultes et enfants qui ne sont pas « pédagogisées » – avec un mode d’exercice de l’autorité statutaire et contextuel, fondé sur la contrainte extérieure plus que sur l’intériorisation d’arguments favorisant l’autocontrainte<sup>11</sup>. Dans cette perspective, les apprentis apprécient le mode pratique de transmission qu’ils rencontrent en entreprise et dont ils sont familiers :

« Le maître d’apprentissage c’est un peu comme... un deuxième parent, enfin moi je parle de ça parce que dans notre entreprise, on est très... on va dire très famille quoi ! [...] Je sais que si j’ai une mauvaise note que je me ferai... autant fâcher d’un côté que de l’autre en fait. [...] [Quand j’ai une mauvaise note, ma responsable] elle me fâche. Ben comme... quand les parents ils fâchent les enfants quand ils font quelque chose de pas bien [...] Je sais qu’elle me fâche, mais je sais que derrière elle me soutient et qu’elle va dire aux filles [*ie.* les collègues] “Oh ben [la prof] elle abuse et tout.” Devant moi en fait, c’est comme mes parents. » (Zohra)

Ainsi, par maints aspects, l’apprentissage permet aux enquêtés d’actualiser des dispositions construites familialement qui, contrairement à ce qu’ils ont pu vivre à l’école, se trouvent ajustées à leur formation au CFA et en entreprise. Leur entrée en apprentissage leur permet de témoigner de leur « désamour de l’école » et de leur amour du métier. Elle leur permet enfin de répondre aux injonctions institutionnelles et familiales d’allongement des études et d’obtention de diplômes tout en sortant de l’école, en accédant à la vie adulte, et en convoitant une sortie de la condition ouvrière.

#### **1.4. Les chemins d’une « émancipation »**

1 À partir d'un *ethos* populaire valorisant l'accès à la vie adulte, les jeunes interrogés apprécient  
2 le statut d'apprenti et les conditions d'existence qu'il autorise. Celui-ci leur permet  
3 d'emprunter les chemins d'une « émancipation » : relative indépendance financière, logement  
4 autonome, parfois vie conjugale, mais aussi assagissement et évitement espéré du salariat  
5 d'exécution. L'appropriation de l'héritage populaire est ainsi nuancée. Les jeunes interrogés  
6 laissent entrevoir le souhait de ne pas subir les conditions de travail de leurs parents, en  
7 particulier de leurs mères. Irréductibles cependant à un désir d'appartenance aux classes  
8 intermédiaires (ou à la petite-bourgeoisie) ou à un simple mimétisme (Hoggart, 1970, p. 123),  
9 ces aspirations révèlent encore une crainte de « ne pas succomber aux pressions du milieu ».

10  
11 L'apprentissage permet dès son entrée d'acquérir une relative indépendance financière qui,  
12 non seulement valorisée, est en plus cruciale pour les jeunes issus des classes populaires.  
13 Cette indépendance rend possibles des loisirs juvéniles (Moreau, 2003, pp. 165-166) : ainsi  
14 Mélissa (mère : ouvrière en recherche d'emploi, père : ouvrier maçon) raconte les sorties au  
15 bowling voire les virées à la mer qu'elle peut désormais réaliser avec des copains apprentis.  
16 Léo (mère : professeur en LP, père : forain) et Grégory (mère : aide à domicile en recherche  
17 d'emploi, père : décédé) se paient avec leur salaire des soirées en boîte de nuit, des week-ends  
18 à Paris, des boîtes de maquillage professionnel. Mais l'indépendance financière permet  
19 surtout l'accès à la vie adulte. Elle facilite ainsi la décohabitation de chez les parents. Celle-ci  
20 peut être forcée par l'entrée en apprentissage. Si les parents d'Émilie ou d'Angélique (mère :  
21 secrétaire-comptable, père : non renseignée) souhaitent que leurs filles poursuivent des  
22 études, ils ne peuvent plus les financer. Avec leur salaire d'apprenties, elles peuvent faire face  
23 aux frais de transports que les études nécessitent, et payer le loyer d'un appartement proche de  
24 leur salon de coiffure. La décohabitation s'articule aussi dans certains cas à l'entrée dans la  
25 vie conjugale avec ou sans assentiment parental. Ainsi, Natacha, 17 ans, a pu se mettre en  
26 ménage (mère : formation en comptabilité après licenciement d'un poste d'hôtesse de caisse,  
27 père : décédé). À 16 ans, Yanis (mère : décédée, père : ouvrier charpentier) a emménagé avec  
28 son petit ami sans l'aval de son père.

29  
30 Le passage à l'âge adulte dans les classes populaires, parallèle au travail, au salaire, et à la  
31 mise en couple, a pu être analysé comme passage de « l'*ethos* de rue » ou de la culture  
32 antiécole ou d'atelier à un « *habitus* conforme », à l'*ethos* du groupe ouvrier (Coutant, 2005,  
33 p. 193). Pour certains enquêtés, l'apprentissage est propice à cette mise en conformité morale  
34 et à un assagissement. Ainsi, Natacha, Zohra comme Rebecca (mère : auxiliaire de vie en



1 établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes [EHPAD], père : agent  
2 technique polyvalent d'une municipalité, parents séparés) estiment ne plus être « *insolentes* »  
3 comme elles ont pu l'être au collège, s'efforcer de réfréner leur colère quand elles en  
4 ressentent, se comporter discrètement et plus « *raisonnablement* » dans les lieux publics :

5  
6 « Passer dans le monde des grands comme ça, ça peut faire plaisir quoi ! (*Hum hum hum*)  
7 C'est des fois dur quoi on a envie de retourner comme une gamine [...] (*C'est quoi qui te*  
8 *plaisait dans... le fait d'être... dans la période gamine et tout ?*) [petit silence] Ben c'est le  
9 fait de faire des choses sans réfléchir aux conséquences ! [...] Je vivais au jour le jour, je  
10 faisais tout n'importe comment. [...] Juste crier partout, dans les bus, les trucs comme ça.  
11 Je sais que maintenant je peux plus parce que [sourire] y a pas mal de clientes qui sont  
12 dans le bus avec moi ! [...] Je sais que voilà je dois garder un bon style » (Zohra, mère :  
13 assistante maternelle à domicile, père : adjoint chef de rayon d'un grand magasin).

14  
15 L'assagissement concerne aussi les tenues vestimentaires des apprentis : qu'ils disent avoir  
16 eu, lors de leur période collégienne, un *look* « *pétasse* », « *vulgaire* », ou bien un *look*  
17 « *jogging-baskets* » ou s'être habillés « *comme un mec* », ils estiment tous s'habiller  
18 « *mieux* », « *plus classique* » ou « *plus fashion* » depuis leur entrée en apprentissage. Leur  
19 salaire leur permet notamment de suivre les recommandations de leurs maîtres  
20 d'apprentissage et formateurs. Cette transformation peut être lue comme désir de distinction  
21 par rapport « au “bas” des classes populaires » (Cayouette-Remblière, 2013, p. 257) parallèle  
22 au suivi d'une formation menant à un métier qualifié (Skeggs, 2015). Elle consiste dans le  
23 même mouvement en une mise en conformité avec des styles vestimentaires des classes  
24 intermédiaires qui s'articule à leur insertion dans un métier de service (Péretz, 1992) comme  
25 au rapport que les apprentis entretiennent avec la position sociale de leurs parents.

26  
27 Si le refus des conditions du travail ouvrier a souvent été examiné chez les jeunes gens  
28 (Beaud, 2002 ; Thibault, 2013), il se donne ici à lire aussi chez les jeunes filles.  
29 L'émancipation vis-à-vis des parents, bien souvent sur incitations maternelles (Terrail, 1992),  
30 prend alors un sens particulier. Ainsi, parmi les métiers qu'elles ne voudraient surtout pas  
31 faire, Natacha, Rebecca et Émilie citent celui que leurs mères exercent ou ont exercé  
32 (respectivement : hôtesse de caisse en grande surface, auxiliaire de vie en EHPAD,  
33 gouvernante hôtelière). Valorisé et présenté comme emploi qualifié, le métier de coiffeur  
34 donne aux enquêtés l'espoir d'échapper au salariat d'exécution.

Cette aspiration professionnelle s'accompagne du souhait d'un report de la maternité (Testenoire, 2006 ; Palheta, 2012), au-delà de la formation. Ce souhait se nourrit parfois encore d'une expérience maternelle, mise à distance. Il en va ainsi d'Émilie dont la mère a mis fin à son baccalauréat professionnel « *métiers de la mode* » avant d'obtenir son diplôme, suite à son mariage et sa première grossesse. Pour les enquêtés, la fin visée de la formation n'est pas l'obtention d'un CAP, mais celle d'un BP, sésame nécessaire à l'ouverture d'un salon voire, comme le disent les formateurs lors des journées portes ouvertes, à l'accès au salariat (Arrighi & Sulzer, 2012).

Qu'ils aient intériorisé les injonctions de leurs formateurs à ne pas « *se contenter* » d'un CAP, qu'ils ressentent les difficultés d'accès au marché du travail (déjà éprouvées dans la recherche d'un contrat d'apprentissage)<sup>12</sup> ou qu'ils veuillent échapper au salariat d'exécution auquel le CAP les prépare, les apprentis interrogés escomptent acquérir une qualification de niveau IV et travailler. À mi-parcours d'une formation au CAP, ils prévoient de préparer ensuite, en plus parfois d'une mention complémentaire, un BP. Quelques-uns envisagent même de poursuivre jusqu'au brevet de maîtrise. Si leurs aspirations se réalisent, ils rejoindront ces « "cas d'accumulation de diplômes" » (Cayouette-Remblière, 2013, pp. 255-257), constatés parmi les jeunes ayant préparé un CAP et poursuivant une formation professionnelle (soit un peu moins de 10 % des jeunes du Panel 1995).

Ainsi, par leur parcours antérieur, leurs conditions d'existence et les conditions sociales actuelles faites à la jeunesse, les enquêtés semblent ajustés aux conditions de l'apprentissage : ils semblent faits pour le poste. Cela les conduit à adhérer au statut d'apprenti. Intégrant un secteur fermé et une formation vers un métier qualifié, ils ne vivent pas leur orientation vers l'apprentissage coiffure comme une simple éviction du système scolaire. Au contraire, ils envisagent de prolonger leurs études. Ils voient reconnues des habitudes langagières et de présentation de soi constituées au cours de leur socialisation familiale et, par certains aspects, apprécient un mode pratique d'acquisition des savoir-faire dont ils sont familiers. Par leur salaire, ils accèdent à une relative indépendance financière qui leur permet à la fois des loisirs juvéniles et laisse entrevoir les conditions d'accès à la vie adulte. Toutefois, leur appropriation du statut d'apprenti est ambivalente. En cours de formation, ils essuient des déconvenues dans la réalisation de leur apprentissage qui les amènent à en déprécier certains aspects.

## 2. Être faits par le poste : les difficultés de l'acculturation au travail

Contrecarrant les aspirations suscitées par l'orientation en apprentissage et certaines satisfactions éprouvées, la formation professionnelle génère aussi une distance des apprentis vis-à-vis de leur statut par le mode scolaire de transmission des savoirs et savoir-faire au CFA et l'entraînement différé des savoir-faire convoités en entreprise. La division sociale et sexuelle du travail confronte enfin les apprentis à une acculturation au salariat d'exécution et à une position subordonnée.

### 2.1. Au CFA : encore un mode scolaire de transmission !

Au CFA, en plus des matières générales et des matières dites professionnelles (comme les sciences et les arts appliqués, les cours de Prévention santé environnement), les apprentis apprennent leur métier dans les cours de Technologie et de Pratique qui représentent près de douze heures de formation les semaines de présence dans l'établissement de formation. Ces enseignements ont vocation à compléter et enrichir la formation suivie dans les entreprises. À l'occasion de ces enseignements, les apprentis sont confrontés à un mode de transmission des savoirs auquel ils pensaient avoir échappé.

Les apprentis interrogés déclarent un intérêt fort pour la Pratique et la Technologie (dispensées par d'anciennes, ou toujours, coiffeuses salariées) qui « *vont leur servir dans le métier* ». Mais, dans le même temps, ils critiquent ces deux matières assez vertement. Celles-ci se fondent sur un mode scolaire de transmission (Vincent, Lahire, & Thin, 1994) qui objectivise les savoirs et savoir-faire professionnels, les explicite et montre leur articulation, qui rationalise leur transmission par des exercices enseignant les gestes et façonnant le corps.

En Technologie, sont enseignés des savoirs dits « *théoriques* » et un lexique liés à l'exercice du métier dans les salons de coiffure (l'importance et le fonctionnement de l'aération, les caractéristiques et maladies du cheveu et les traitements appropriés à chacune d'elles, les différentes techniques et outils de la coupe, les principes de la colorimétrie, etc.). Il s'agit en effet d'élargir la connaissance des apprentis, de justifier et d'expliciter les principes – notamment en matière de sécurité – qui gouvernent la pratique et les gestes professionnels. Il s'agit également de ne pas limiter l'acquisition aux savoir-faire, de ne pas enfermer la

1 pratique « dans les limites étroites d'un procédé ou d'un geste » appris sommairement par  
2 l'imitation (Brucy, 2013, p. 17), ni dans les habitudes individuelles d'un maître  
3 d'apprentissage. Si celui-ci réalise les fondus de nuque à la tondeuse, les apprentis apprennent  
4 (avant même de l'expérimenter) qu'ils peuvent également être obtenus aux peigne-ciseaux.  
5 Ces cours de Technologie visent aussi la professionnalisation des apprentis en les écartant  
6 d'une pratique d'amateurs. Par ce biais, les apprentis voient souvent disqualifiées leurs  
7 manières ordinaires de s'occuper des cheveux (achats en grande surface de produits et d'outils  
8 – couleurs, soins, lisseurs... –, réalisation de coiffures, coupes ou couleurs au domicile par de  
9 non professionnels, etc.). En retour, certains contestent l'incitation professorale à renvoyer  
10 tout acte de coiffure auprès de professionnels ne voyant qu'un intérêt économique dans la  
11 revendication de ce monopole (« *c'est que pour l'argent* »). Ils expriment souvent leur  
12 difficulté à apprendre des connaissances théoriques et des mots « *compliqués* » étrangers aux  
13 échanges ordinaires. Toutefois, quelques-uns s'y réfèrent déjà pour asseoir la légitimité de  
14 leur formation :

15  
16 « Y en a hein qui pensent que [...] dès que t'es dans la voie professionnelle... t'es nulle  
17 quoi ! [...] Je leur dis “Bah... je fais un truc qui me plaît, c'est le principal quoi donc...  
18 Puis je suis pas d'accord avec vous parce que 'fin... la coiffure c'est hyper compliqué  
19 hein...” Même ! Ils pensent pas qu'il faut qu'on apprenne avant, 'fin... Y a de la théorie  
20 comme la techno... à apprendre tout ce qui est cheveu... tout 'fin... y a énormément de  
21 trucs à apprendre hein, surtout sur le cheveu. Comment il est fait... les maladies du cheveu,  
22 'fin y a beaucoup beaucoup de trucs. Eux, pour eux, c'est couper... et voilà quoi. Mais  
23 non ! [sourire] Puis même couper, il faut avoir les bases ! Tu peux pas couper des cheveux,  
24 faire un dégradé ou même une coiffure... une asymétrie... comme ça, 'fin c'est pas  
25 possible ! » (Chiara, mère : comptable, père : artisan carreleur)

26  
27 En Pratique, les apprentis font cours dans des salles appelées « *salon* » ; les tables comportent  
28 des miroirs face auxquels les apprentis fixent une tête en silicone implantée de cheveux  
29 naturels ou synthétiques (c'est à la toute fin de la première année que les élèves commencent  
30 à s'entraîner sur modèle vivant). Ils apprennent les gestes du métier sur de « *faux cheveux* » à  
31 partir d'exercices décomposés et répétés : par exemple, un cours sur l'usage des fers à boucler  
32 dure quatre heures. Après avoir observé leur formatrice, les apprentis doivent réaliser les  
33 gestes du coiffeur qui sont objectivés dans des schémas dessinés au tableau : ces schémas  
34 indiquent les différentes séparations et divisions entre mèches à travailler successivement, et

1 dans le bon ordre, pour obtenir les mouvements attendus. Les apprentis bouclent leur tête  
2 malléable, lui passent les cheveux sous l'eau lorsqu'ils ont terminé, les sèchent, et  
3 recommencent les boucles. La formatrice déclare l'importance de la répétition, jusqu'à ne  
4 plus avoir mal dans les avant-bras et les épaules ; elle affirme qu'une bonne séance de travail  
5 se termine le plus souvent avec des ampoules aux doigts. Elle corrige les positions des  
6 jambes, du dos, des bras, et celle des mains sur les fers à boucler ainsi que la tenue de la  
7 « *poignée mobile* » pour pincer les cheveux entre la « *gouttière* » et le « *cylindre* ». Elle  
8 surveille la régularité et la vitesse de pincements des cheveux, le placement de la mèche après  
9 un tour. Les apprentis déprécient le plus souvent ce mode de transmission des savoirs qui, à  
10 leurs yeux, les éloigne de la « *réalité* » :

11  
12 « [Au CFA] C'est pas un modèle vivant quoi donc c'est pas intéressant. Le cheveu, il est  
13 pas pareil [...] : le brushing c'est voilà le cheveu... on le met comme on veut et puis c'est  
14 tout quoi. Alors que un vrai cheveu, on peut pas le mettre comme on veut, faut le modeler  
15 quoi » (Rebecca, mère : auxiliaire de vie en EHPAD, père : agent technique polyvalent  
16 d'une municipalité, parents séparés).

17  
18 Si le statut d'apprenti permet d'en finir avec l'école, il ne préserve pas d'une formation  
19 professionnelle en CFA qui procède par un mode scolaire de transmission des savoirs et  
20 savoir-faire. Les jeunes interrogés sont confrontés à des savoirs qu'à mi-parcours de leur  
21 formation, ils jugent « *théoriques* » et normatifs. Ils ramènent les exercices pratiques  
22 d'entraînement à des faire-semblant.

## 24 **2.2. L'acquisition différée des savoir-faire qualifiés**

25  
26 *A contrario*, les apprentis valorisent souvent, avec les capacités de leur maître d'apprentissage  
27 à bien « *apprendre* », le mode pratique de transmission des savoirs à l'œuvre en entreprise.  
28 Néanmoins, ils critiquent le peu de temps accordé à la formation. Ils déplorent encore de  
29 devoir patienter avant de s'entraîner à la réalisation de savoir-faire professionnels convoités,  
30 dont l'acquisition différée souligne la valeur aux yeux d'apprentis d'un CFA de la Chambre  
31 des Métiers et de l'artisanat. C'est le cas en particulier des coupes homme et femme dont le  
32 temps d'apprentissage par observation est distendu.

1 L'ordonnancement des apprentissages en entreprise suit une logique pédagogique que le CFA  
2 propose sur la base des programmes élaborés par l'inspection générale<sup>13</sup>. Il s'appuie aussi sur  
3 la définition par le maître d'apprentissage des moments opportuns pour la transmission des  
4 gestes professionnels et sans doute aussi sur la grille de classification des emplois de la  
5 Convention collective (nous y revenons plus bas). De fait, la transmission ne doit pas nuire à  
6 la production. Pour ne pas gêner le bon fonctionnement du salon de coiffure, elle passe après  
7 le ménage, l'accueil du client, le shampoing ; des tâches jugées plus impératives. De surcroît,  
8 elle concerne d'abord les savoir-faire dits « *fondamentaux* », les « *bases du métier* » : rinçage  
9 voire application de couleur, réalisation de permanentes et de brushings. Ces savoir-faire  
10 pâtissent d'être enseignés en premier. S'ils le sont, c'est, aux yeux des apprentis, qu'ils sont  
11 moins intéressants, moins valorisants, tout comme la clientèle qui les réclame, « *les petites*  
12 *mamies* » des salons de coiffure.

13  
14 Plus cruciaux quant à la satisfaction de la clientèle<sup>14</sup>, les coupes homme et femme ne sont  
15 réalisées qu'après leur apprentissage sur têtes malléables (au CFA comme dans l'entreprise).  
16 Au salon de coiffure, ils ne s'effectuent d'abord que sur des personnes, modèles, amenées par  
17 les apprentis (souvent les proches : parents, frères et sœurs, amis... qui, parce qu'ils prêtent  
18 leurs cheveux à un coiffeur inexpérimenté, peuvent être dispensés de paiement). Or si  
19 l'entraînement à ces savoir-faire professionnels est différé, c'est aussi que les apprentis  
20 peinent parfois à mobiliser dans leur entourage des modèles disponibles sur le temps  
21 d'ouverture du salon et ayant des cheveux appropriés (longueur, implantation, couleur...). De  
22 ce point de vue, le capital social s'avère discriminant. Selon leur possibilité de trouver des  
23 modèles, les apprentis sont en effet placés en situation d'inégalité quant à l'entraînement des  
24 gestes professionnels sur de « *vraies têtes* » ; prélude à l'inégalité devant l'examen. C'est ce  
25 que suggèrent les observations d'un jury d'épreuves formant les examinateurs du BP et d'une  
26 épreuve de contrôle en cours de formation [CCF] en deuxième année CAP : il y apparaît que  
27 « *bien fait* » et « *bien préparé* », le modèle favorise l'appréciation du travail de l'apprenti.  
28 Ainsi, à l'épreuve de CCF, la coupe dame (courte) d'une apprentie qui a pour modèle sa mère,  
29 coiffeuse, est particulièrement appréciée : en plus d'être bien réalisée, elle « *met en valeur* »  
30 les colorations récemment effectuées (noir sur la nuque et les côtés ; roux sur le dessus et la  
31 mèche de devant) ; réciproquement, celles-ci ont guidé pendant l'examen les endroits de la  
32 coupe et « *mettent en valeur* » une coupe courte dégradée.

La collusion des logiques de production et de formation qu'orchestre l'apprentissage accroît l'ambivalence de l'appropriation du statut d'apprenti par les enquêtés. Face à un maître d'apprentissage sur qui pèsent les contraintes d'un commerce, les apprentis déplorent le long report en entreprise de l'apprentissage pratique des savoir-faire professionnels convoités et revendiquent le droit à apprendre leur métier. Tenus à distance de ce qui fait la qualification ouvrière, ils n'échappent pas en revanche au « sale boulot » des salons de coiffure.

### **2.3. Acculturation au salariat d'exécution dans un métier de service de soins à la personne**

#### *2.3.1. Le « sale boulot »*

Aspirant à un métier qualifié, les apprentis peuvent être surpris par ce que leur réserve la Convention collective nationale de la coiffure et des professions connexes<sup>15</sup>. La grille de classification des emplois définit comme suit les « tâches à exercer » par un « coiffeur débutant, échelon 1 » non détenteur d'un CAP : « Savoir travailler en équipe. Savoir intégrer et connaître les actes techniques de coiffure et l'emploi de l'outillage professionnel. Intégrer la notion de service au client dans ses actions. Assimiler au mieux les outils et supports liés à son activité. [...] Hygiène et propreté du salon et de son poste de travail ». Dans la division sociale et sexuelle du travail qui s'opère dans les salons de coiffure, il incombe aux apprentis principalement ce qui, au regard d'autres tâches, peut apparaître comme du « sale boulot », renvoyant à la fois aux tâches domestiques (Lamamra, 2011) et à des tâches non qualifiées (Moreau, 2003, pp. 219-220) qui limitent les possibilités d'indépendance professionnelle (Schweitzer, 2002, p. 157) : ménage et rangement du salon, accueil de la clientèle, savoir-faire de base (shampoings, couleurs, permanentes). La privation des tâches plus nobles (coupes) fait ressentir plus crûment aux apprentis le caractère dégradant des tâches auxquelles ils se sentent cantonnés (Hughes, 1996, p. 73). Leur caractère dégradant éprouve aussi le corps. De fait, les allergies, fréquentes, nécessitent parfois la prise de cortisone, voire l'arrêt du métier quand les propriétés socio-scolaires le permettent. Chiara, fille d'un artisan carreleur et d'une comptable, a fait plusieurs œdèmes de Quincke et a des plaques d'eczéma. Elle désire pourtant poursuivre sa formation convaincue que son allergie passera. Garçon et bachelier, Antonin n'est pas contraint à une telle persévérance. En fin de première année, il met fin à son apprentissage pour « *incapacité professionnelle* ». À l'agressivité des produits irritants

s'ajoute la pénibilité du travail (Palheta, 2012, p. 206) qui rend cependant possible la mise en valeur de la force physique (Avril, 2014) :

« La coiffure, ouais, c'est très dur. Physiquement [...] il faut trouver des solutions parce que dans les premières semaines, on a vraiment mal partout ! [...] Quand y a beaucoup de monde et qu'il faut... vraiment se speeder, c'est sûr que j'ai mal. Mal aux pieds... mal aux jambes euh... un peu mal partout ! [sourire] Mais bon... c'est le métier qui rentre hein ! » (Émilie, mère : gouvernante hôtelière, beau-père : monteur en réseaux de distribution électrique).

Ainsi, le cantonnement à des savoir-faire moins valorisés dans le métier, articulé à « la dure réalité du métier "qui rentre dans la peau" » (Moreau, 2003, p. 223), éclaire les déceptions des apprentis, voire le vacillement de leur souhait de quitter l'école (« *Ben si c'est comme ça le travail ! Je crois que... je vais repartir dans l'école ! Ça va pas être possible [rire]* » Zohra).

### 2.3.2. *Savoir-être et savoir-faire exigés, non reconnus*

C'est dès l'entrée dans le métier que certains savoir-faire sont exigés : non seulement parce que les apprentis y ont été initiés durant leurs stages ou essais, mais aussi parce que la maîtrise de ces tâches est souvent renvoyée à des qualités « féminines », supposément innées (Kergoat, 2014, p. 12). Cette réalisation immédiate, comme le mode pratique d'inculcation de ces savoir-faire, contribuent à leur non-reconnaissance bien que leur maîtrise soit impérative.

En raison des critères mêmes de leur sélection, les apprentis parviennent généralement à faire face à certaines exigences (ranger et nettoyer le salon) en sollicitant des dispositions et compétences qu'ils ont préalablement constituées :

« Nous c'est ménage tous les soirs [...], dans la journée aussi. Tout le temps ranger... Moi ça va, je suis assez maniaque quand même [...] : des cheveux partout par terre [rire] je supporte pas [...] Aussi les bacs où y a eu les couleurs [...] Moi j'attends pas le soir pour le faire. [...] Que la cliente elle s'installe pas et qu'y ait encore la couleur dans le bac. [...] Ma mère [...] c'est quelqu'un de très maniaque aussi, je pense que c'est d'elle que je tiens ça [rire]. » (Grégory, mère : assistante à domicile en recherche d'emploi, père : cuisinier décédé)



1  
2 Mais les produits de la socialisation antérieure ne suffisent pas toujours. Le travail exige, *a*  
3 *minima*, la spécification de dispositions déjà-acquises ou leur renforcement. Quand les savoir-  
4 faire requis doivent être acquis ou confortés, ils font l'objet de façon assez univoque d'un  
5 mode pratique d'inculcation. Les apprentis acquièrent « sur le tas » et « en observant » les  
6 savoir-faire qui leur incombent. Explicitant peu les savoir-faire, ce mode d'inculcation  
7 contribue à leur non-reconnaissance comme tels (Lahire, 1993, p. 50). Les apprentis décrivent  
8 alors leur maîtrise en termes de qualités morales et comportementales. La « *motivation* » et la  
9 « *maniaquerie* » paraissent les clés de la réussite, quand la « *fainéantise* » ou la « *lenteur* »  
10 semblent à l'origine de leurs difficultés. La patronne de Yanis (mère : décédée, père : ouvrier  
11 charpentier) lui reproche ainsi sa « *maladresse* » lorsqu'il tâche les vêtements d'une cliente, et  
12 non la non-maîtrise de savoir-faire exigés mais non explicités : savoir doser la quantité de  
13 couleur sur le pinceau pour que le produit ne coule pas dans le passage du bol à la tête et pour  
14 limiter les allers-retours qui ralentissent la pose de la couleur. Partant, la « brutalité » de  
15 l'entrée dans le métier est accrue par la violence des évaluations de savoir-faire rendus  
16 invisibles et renvoyés à des qualités individuelles souvent connotées moralement et  
17 socialement (Kergoat, 2011). En coiffure, c'est bel et bien dans leur personne que les  
18 apprentis sont évalués.

19  
20 C'est d'autant plus le cas que le travail exige également des savoir-être et participe à la  
21 transmission de normes de genre (Lamamra, 2011) et de classe. Pour les filles, l'insertion  
22 traditionnelle, c'est-à-dire dans un métier féminisé, impose plus fortement la conformité à des  
23 stéréotypes de sexe, redoublée d'une mise en conformité avec les normes corporelles des  
24 classes intermédiaires et supérieures (Schütz, 2006). De fait, les apprentis se voient enjoins à  
25 une transformation corporelle pour assurer une présentation de soi plus conforme au « *bon*  
26 *accueil* » du client, à la promotion du salon de coiffure dont ils doivent incarner le style  
27 (Péretz, 1992). Marie s'est vue contrainte de couper ses cheveux et, même de les teindre, pour  
28 paraître « *plus adulte* » : « *quand je me suis vue ça m'a choquée* » (mère : auxiliaire de vie en  
29 EHPAD, père : profession inconnue). Quant à Zohra, elle doit s'ajuster à la clientèle des  
30 classes supérieures qu'accueille son salon de coiffure :

31  
32 « Ma responsable elle m'avait mis les choses au clair [...] “Tu dois avoir une image vis-à-  
33 vis de ta clientèle... Dehors tu peux pas sortir n'importe comment, tes cheveux ils doivent  
34 toujours être en bon état... ta tenue... pas de jogging... [...] Quand tu vas au CFA, tu

MONTRES ton salon et tu preserves l'image de ton salon" » (Zohra, mère : assistante maternelle à domicile, père : adjoint chef de rayon d'un grand magasin).

Outre les tenues vestimentaires et les cheveux, ce sont l'odeur et la corpulence des apprentis qui font l'objet d'injonctions. Si Chloé (mère : assistante maternelle à domicile, père : artisan maçon) retourne le stigmate en qualifiant sa patronne d'« *anorexique* » qui « *mange des graines pour les oiseaux* », c'est en réaction à la domination d'un modèle corporel auquel elle ne correspond pas. Injonctions, réprimandes voire transformations sont les modalités d'inculcation des savoir-être attendus.

Ainsi, l'entrée en apprentissage coiffure n'offre pas que des satisfactions. Les déceptions sont notamment liées à la mise en œuvre prioritaire et immédiate de savoir-faire peu qualifiés qui, non reconnus car souvent associés à des qualités « féminines » et rarement perçus comme le fruit d'une acquisition (pourtant douloureuse), sont souvent naturalisés. Les critiques d'une moindre maîtrise de savoir-faire présentés comme savoir-être ne peuvent qu'être reçues comme invalidation personnelle et disqualification symbolique (Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013). Elles contribuent en outre « à légitimer la faible reconnaissance accordée aux compétences professionnelles des salariés » (Kergoat, 2006, p. 553).

#### **2.4. Assignation à une position subordonnée**

Finalement, « l'appropriation du poste est aussi [celle] de sa position hiérarchique qui est indissociable de la définition même du poste » (Lahire, 1993, p. 49). Si l'appropriation du statut d'apprenti offre des insatisfactions, c'est aussi que l'apprentissage place les apprentis dans une relation de dépendance vis-à-vis de leur maître d'apprentissage et les assigne à une position subordonnée.

Les apprentis sont placés dans une relation de dépendance avec leur maître d'apprentissage qui leur apprend le métier à discrétion, décide de la distribution des tâches et leur délègue parfois le « sale boulot ». Ils lui sont redevables de les avoir acceptés en apprentissage. Ils craignent aussi parfois son pouvoir de rompre leur contrat d'apprentissage (même après la période d'essai de deux mois), de les amener à chercher ailleurs, ou de ne pas les reprendre pour préparer leur BP. La situation de Natacha (mère : formation en comptabilité après licenciement d'un poste d'hôtesse de caisse, père : décédé) éclaire particulièrement la pluralité

des formes de cette dépendance au maître d'apprentissage : salariale et affective. Elle se sent fortement redevable de l'embauche, après avoir essuyé de nombreux refus et avoir dû patienter deux ans en CAP vente et aide à la personne en milieu rural faute de trouver de patron. L'éloignement du salon du domicile maternel (où elle rentre tous les week-ends malgré sa vie de couple) l'a amenée à établir des relations de proximité avec sa patronne, dès les premiers jours d'essai. Hébergée et nourrie les premiers temps de son apprentissage, elle s'est familiarisée avec sa famille dont elle entend beaucoup parler. Mais au fil du temps, elle l'a vue aussi malmenier l'apprentie de deuxième année de CAP, jusqu'à ce que celle-ci ne veuille plus lui demander la signature d'un contrat d'apprentissage pour préparer son BP.

Outre la dépendance, les apprentis sont placés dans une relation hiérarchique, comme l'indique de manière euphémisée la Convention collective nationale de la coiffure qui commande que les coiffeurs débutants sachent « travailler en équipe ». Cela les conduit à éprouver certaines satisfactions du collectif de travail comme les moments appréciés de sociabilités professionnelles et extraprofessionnelles (Avril, 2014), et aussi parfois à élaborer des stratégies de résistance face aux injonctions des patrons. Ainsi Natacha a-t-elle appris de l'expérience de sa collègue apprentie. Pour ne pas subir les mêmes pressions, elle met en œuvre des pratiques de freinage. Redoutant de voir ses « *objectifs* » augmentés, elle s'astreint à ne pas dépasser le chiffre d'affaires (par le nombre de couleurs, brushings, shampoings, ventes et même coupes) que sa patronne exige d'elle. Cependant, les apprentis apprennent également à essuyer des remarques sans les contester, à se soumettre (ou à feindre la soumission tels les « bons toutous » étudiés par Kergoat [2006]), en recevant les réprimandes avec le sourire. Zohra comme Angélique (mère : secrétaire-comptable, père : non renseignée) affirment par exemple que la coiffure nécessite d'apprendre à être « *hypocrite* », « *double-face* » vis-à-vis du maître d'apprentissage, comme vis-à-vis des clientes. Quelles que soient les stratégies de résistance mises en œuvre, les coiffeurs débutants occupent et apprennent à occuper une position subalterne qui implique la mobilisation de dispositions « à faire ce que l'on commande de faire » (Lahire, 1993, p. 49). Émilie le souligne en indiquant qu'on peut lui ordonner d'interrompre ses activités :

« Vu que je suis apprentie, c'est moi qui fais plus les tâches ménagères [petit rire] (*Ouais ?*) Ouais ! Tous les shampoings, c'est moi qui les fais ! [...] Si y a personne... et que... que je suis là, c'est moi qui vais le faire [...]. Même si je suis occupée c'est "Émilie, tu feras ça après." [...] Des fois c'est un peu euh... enquiquinant ! [rire] On va dire ça

comme ça. » (Émilie, mère : gouvernante hôtelière, beau-père : monteur en réseaux de distribution électrique)

Nous voyons bien là que la réalité du poste entre en contradiction avec les représentations d'un métier qui a suscité des aspirations professionnelles. La visibilité sociale du métier de coiffeur et sa respectabilité sont en effet marquées du sceau de l'indépendance salariale et de la qualification, statut auquel n'accèdent pas directement les apprentis, loin s'en faut. Ce décalage peut être plus durement éprouvé par les apprenties, non soumises à « l'évidence du travail », et ayant constitué comme enjeu majeur « l'accès à un métier et à son savoir-faire » (Moreau, 2000, pp. 79-82).

## Conclusion

Malgré la relative diversité des parcours scolaires des apprentis et des relations nouées avec leurs maîtres d'apprentissage, les propos des enquêtés sont fortement convergents. Une expérience commune sert de socle à des appropriations proches du statut d'apprenti. L'expérience de suivre un apprentissage de niveau V dans un secteur fermé à une époque où l'obtention d'un baccalauréat est le lot commun de la jeunesse. L'expérience aussi d'être notamment confrontés à un mode pratique d'inculcation des savoir-faire. À mi-parcours d'une formation préparant au CAP, ces appropriations sont ambivalentes.

Différents éléments conduisent les apprentis à adhérer à l'apprentissage. Ils ont franchi les étapes d'une sélection forte à l'entrée dans le métier et ont, par là même, trouvé une autre voie que l'école pour prolonger leur formation, voie dont ils sont finalement familiers (orientation usuelle dans leur entourage). À cette occasion, ils prennent leur revanche sur une scolarité qui ne les a pas laissés indemnes, en les disqualifiant et en leur fermant l'accès à une scolarité générale, un temps escomptée (par eux-mêmes ou par leurs parents). Non seulement ils se voient reconnus dans les matières générales, mais aussi ils voient valoriser des manières d'être ignorées dans les cursus ordinaires de la scolarité secondaire en filière générale (présentation de soi, etc.). En outre, leur spécialité leur permet d'envisager un allongement de leur formation et un cumul de certifications. Elle leur permet aussi d'espérer une mobilité professionnelle ascendante (vers un métier qualifié et peut-être l'indépendance salariale), et de ne pas « devenir employées comme leurs mères ». Cette voie de formation leur offre enfin la possibilité d'entrer dans la vie adulte, avec un travail, un salaire, une mise en conformité

1 morale et comportementale. Outre les loisirs juvéniles, cette relative indépendance financière  
2 permet à certains la décohabitation d'avec les parents et l'installation en couple.

3  
4 Cependant, l'acculturation au travail rend ambivalente l'adhésion à l'apprentissage. Elle fait  
5 paraître de manière tangible le décalage entre les représentations initiales des apprentis et la  
6 réalité de l'apprentissage. L'indépendance salariale et la qualification sont un horizon pour  
7 l'instant non atteint. En effet, l'acquisition des savoir-faire professionnels valorisés est  
8 différée ; les apprentis de niveau V occupent une position subalterne et s'acclimatent au  
9 salariat d'exécution. Dans cette situation, les tâches qui leur sont déléguées font figure de  
10 « sale boulot », parfois dégradant, le plus souvent fatigant. De surcroît, le mode scolaire de  
11 transmission des savoir-faire dont les apprentis se pensaient libérés reste prégnant pour  
12 l'acquisition des gestes professionnels mêmes ; le mode pratique de transmission renforce  
13 quant à lui la relation de dépendance avec le patron-maître d'apprentissage.

14  
15 D'autres enquêtes montrent que « la pédagogie de l'alternance [peine] à être une pédagogie  
16 alternative » (Moreau, 2008, p. 125) dans la mesure où elle ne modifie pas mais déplace la  
17 question des inégalités sociales devant l'accès aux diplômes : les jeunes les mieux dotés  
18 scolairement et socialement accèdent aux plus hauts niveaux de diplômes auxquels prépare  
19 l'apprentissage ; au niveau V, les secteurs fermés accueillent également des jeunes mieux  
20 dotés. En plus des résultats scolaires, la sélection opérée par les employeurs repose sur les  
21 dispositions sociales et sexuées des candidats, sur des manières d'être et de faire qui s'avèrent  
22 socialement discriminantes ; elle dépend aussi du capital social détenu par les prétendants.  
23 Celui-ci peut aussi nuire à l'égalité devant l'examen notamment aux épreuves pratiques dont  
24 la réussite repose en partie sur la mobilisation de modèles. En outre, la pédagogie de  
25 l'alternance ne constitue pas non plus une alternative concernant la qualification symbolique  
26 des jeunes. Si l'école tend à naturaliser les aisances ou difficultés scolaires (Bourdieu  
27 & Passeron, 1964 ; Millet & Croizet, 2013), il n'en va pas autrement dans l'apprentissage.  
28 Certains savoir-faire non qualifiés sont rendus invisibles par leur mode d'acquisition et leur  
29 assimilation à des qualités innées, mais en fait socialement et sexuellement situées. La  
30 sanction de leur non-maîtrise apparaît comme invalidation personnelle, quand la  
31 reconnaissance de leur maîtrise constitue le signe d'une éléction (Suaud, 1975).

## Références bibliographiques

- 1
- 2 Arrighi, J.-J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans
- 3 l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, 109, 99-112.
- 4 Arrighi, J.-J., & Sulzer, E. (2012). S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de
- 5 fortes inégalités entre filières. *Bref du Céreq*, 303.
- 6 Avril, C. (2014). *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*. Paris : La dispute.
- 7 Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !*. Paris : Seuil.
- 8 Beaud, S., & Pialoux, M. (2004). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines*
- 9 *Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : 10/18.
- 10 Beaud, S. (2002). 80 % au bac... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris :
- 11 La Découverte & Syros.
- 12 Beaud, S. (1996). Les « bacs pros ». La « désouvriérisation » du lycée professionnel. *Actes de*
- 13 *la recherche en sciences sociales*, 114, 21-29.
- 14 Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle*
- 15 *social*. Paris : Minuit.
- 16 Bourdieu, P., & Passeron, J.-P. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- 17 Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- 18 Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-
- 19 63, 69-72.
- 20 Brucy, G. (2013). L'apprentissage ou... les apprentissages ? *Revue française de pédagogie*,
- 21 183, 15-26.
- 22 Capdevielle-Mognibas, V. (2010). Sens de l'expérience scolaire, socialisation différenciée et
- 23 orientation vers la formation professionnelle initiale de niveau V. In V. Rouyer, S. Croity-
- 24 Belz & Y. Prêteur (éd.), *Genre et socialisation de l'enfant à l'âge adulte. Expliquer les*
- 25 *différences* (pp. 85-97). Toulouse : Éditions Érès.
- 26 Capdevielle-Mognibas, V., & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un CAP en 2011. In
- 27 G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (éd.), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011*
- 28 (pp. 281-295). Rennes : Presses Universitaires.
- 29 Cayouette-Remblière, J. (2013). Le CAP dans l'espace des trajectoires scolaires. In G. Brucy,
- 30 F. Maillard & G. Moreau (éd.), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011* (pp. 249-266).
- 31 Rennes : Presses Universitaires.
- 32 Champagne, P. (1986). La reproduction de l'identité. *Actes de la recherche en sciences*
- 33 *sociales*, 65, 41-64.

- 1 Combes, M.-C. (1986). La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la  
2 formation professionnelle. *Formation emploi*, 15, 18-32.
- 3 Couppié, T., & Épiphanie, D. (2006). La ségrégation des hommes et des femmes dans les  
4 métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail. *Formation emploi*,  
5 93, 11-27.
- 6 Coutant, I. (2005). *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*. Paris : La Découverte.
- 7 Darmon, M. (2010). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- 8 Gavend, C. (1999). Les coiffeurs de Lyon (1948-1975). *Bulletin du Centre Pierre-Léon*, 1-2,  
9 133-146.
- 10 Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme*  
11 *en sociologie et en littérature*. Paris : Gallimard / Le Seuil.
- 12 Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Minuit.
- 13 Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.
- 14 Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 15 Kergoat, D. (2012). Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de  
16 deux variables : sexe et classe sociale. In D. Kergoat, *Se battre disent-elles* (pp. 33-62). Paris :  
17 La Dispute.
- 18 Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les  
19 apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.
- 20 Kergoat, P. (2011). Grandes entreprises, diplômes et compétences. In M. Millet & G. Moreau  
21 (éd.), *La société des diplômés* (pp. 235-246). Paris : La dispute.
- 22 Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons  
23 en apprentissage (en France). *Nouvelles questions féministes*, 33, 16-34.
- 24 Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles*. Lille : Presses Universitaires.
- 25 Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des  
26 normes de genre ? *Revue de psychologie du travail et des organisations*, 4, 330-345.
- 27 Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: social class and childrearing in black families and  
28 white families. *American Sociological Review*, 5, 747-776.
- 29 Mauger, G. (1998). La reproduction des milieux populaires en « crise ». *Ville-École-*  
30 *Intégration*, 113, 6-16.
- 31 Mazaud, C. (2010). Le rôle du capital d'autochtonie dans la transmission d'entreprises  
32 artisanales en zone rurale. *Regards sociologiques*, 40, 45-57.
- 33 Mennesson, C. (2011). Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans  
34 les pratiques culturelles et sportives associatives. *Réseaux*, 168-169, 87-110.

- 1 Millet, M., & Croizet, J.-C. (2013, avril). Comment pense l'école ? Catégories scolaires et
- 2 difficultés d'apprentissage (rapport pour la Région Poitou-Charentes).
- 3 Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, 3, 67-
- 4 86.
- 5 Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- 6 Moreau, G. (2004). Le travail plutôt que l'école. Les formes masculines et féminines
- 7 d'adhésion à l'apprentissage en entreprise. In *Cahiers Pierre Léon n° 6. Apprentissages et*
- 8 *formations techniques et professionnelles de filles et de garçons XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles* [actes de la
- 9 journée d'étude, 7 mai 2004] (pp. 55-71). Lyon : Éditions de l'Université Lyon 2.
- 10 Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation emploi*, 101,
- 11 119-133.
- 12 Moreau, G. (2013). Le CAP, quel genre de diplôme. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau
- 13 (éds.), *Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011* (pp. 213-231). Rennes : Presses
- 14 Universitaires.
- 15 Mosconi, N. (1983). Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre
- 16 les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62, 41-50.
- 17 Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de*
- 18 *son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 19 Péretz, H. (1992). Le vendeur, la vendeuse et leur cliente. Ethnographie du prêt-à-porter de
- 20 luxe. *Revue française de sociologie*, 33(1), 49-72.
- 21 Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris :
- 22 La dispute.
- 23 Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*. Paris :
- 24 Éditions Perrin.
- 25 Prost, A. (2011). La création du bac pro, histoire d'une décision. In M. Millet & G. Moreau
- 26 (éd.), *La société des diplômes* (pp. 113-129). Paris : La dispute.
- 27 Schütz, G. (2006). Hôtesse d'accueil. Les attendus d'un « petit boulot » féminin pour classes
- 28 moyennes (enquête). *Terrains et travaux*, 10(1), 137-156.
- 29 Schwartz, O. (2011, 13 septembre). *Peut-on parler des classes populaires ?*.
- 30 <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes-populaires.html> (page consultée le 25
- 31 mars 2015)
- 32 Schweitzer, S. (2002). *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes*
- 33 *aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Odile Jacob.



- 1 Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables. Classe et genre et en milieu populaire.*
- 2 Marseille : Agone.
- 3 Steffens, S. (2001). Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les
- 4 métiers qualifiés au XIX<sup>e</sup> siècle (Belgique-Allemagne). *Revue du Nord*, 15, Hors Série, 121-
- 5 135.
- 6 Suaud C. (1975). L'imposition de la vocation sacerdotale. *Actes de la recherche en sciences*
- 7 *sociales*, 3, 2-17.
- 8 Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une
- 9 mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183,
- 10 27-38.
- 11 Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*,
- 12 11-12, 53-89.
- 13 Testenoire, A. (2006). Les temps de l'insertion ; itinéraires de jeunes femmes de milieu
- 14 populaire. *Formation emploi*, 93, 79-93.
- 15 Thibault, M. (2013). *Ouvriers malgré tout*. Paris : Raisons d'agir.
- 16 Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires.
- 17 van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources
- 18 culturelles et économiques des parents. *Agora débats / jeunesses*, 56, 35-47.
- 19 Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In
- 20 G. Vincent (éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et*
- 21 *socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires.
- 22 Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18, 87-
- 23 108.
- 24 Zdatny, S. (1996). La mode à la garçonne, 1900-1925 : une histoire sociale des coupes de
- 25 cheveux. *Le mouvement social*, 174, 23-56.

## 26 Notes de bas de page

---

<sup>1</sup> Nous nous référons à la définition des classes populaires qu'a proposée Schwartz : « un vaste ensemble de populations présentant trois caractéristiques : petitesse du statut professionnel ou social, étroitesse des ressources économiques – sans que cela signifie nécessairement précarité –, éloignement par rapport au capital culturel, et d'abord par rapport à l'école, même s'il ne s'agit aujourd'hui que d'un éloignement relatif. » (2011, p. 2).

<sup>2</sup> Source : Bases élèves et apprentis, France métropolitaine, BCP, 2012.

<sup>3</sup> Les chiffres suivants résultent d'un traitement de l'Enquête Panel 1995 (suivi des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995), EVA version RC03, année 2011, MEN-DEPP.

<sup>4</sup> Cette recherche est financée par la DEPP, le Défenseur des Droits et l'Acsé. Réalisée en collaboration avec Denave, Barnier et Pietropaoli, elle porte sur les jeunes préparant un CAP coiffure ou maintenance de véhicules automobiles sous statut scolaire et statut salarié. Nous nous centrons ici sur l'apprentissage en coiffure.

<sup>5</sup> Ces 3 classes se composent de 31 filles et 7 garçons (parmi ceux-ci, 3 ont connu une rupture de contrat au cours de leur 1<sup>re</sup> année ; à la suite de quoi 2 se sont réorientés vers la vente, le 3<sup>e</sup> en boulangerie). La composition des classes s'inscrit dans les tendances d'une faible mixité de l'apprentissage en matière d'origine migratoire (Moreau, 2008).

<sup>6</sup> Nous mentionnons les professions de la mère (M) et du père (P) ou beau-père qui permettent de situer socialement les enquêtés et donnent aussi à percevoir les conditions de travail auxquelles ils ont pu être familiarisés par leurs proches. Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

<sup>7</sup> Les apprentis perçoivent comme salaire un pourcentage du SMIC qui varie selon l'ancienneté de leur contrat d'apprentissage et selon leur âge. La 1<sup>re</sup> année de leur contrat les moins de 18 ans reçoivent 25 % du SMIC, ceux ayant entre 18 et 21 ans 41 %, ceux ayant plus de 21 ans, 53 %. Ils reçoivent aussi parfois, en sus, des primes sur les ventes de produits réalisées et des pourboires.

<sup>8</sup> Nous mettons en italique les extraits d'entretien cités dans le corps du texte pour les distinguer des citations d'auteurs.

<sup>9</sup> En entretien, leur formatrice de français se dit très admirative de ces jeunes travailleurs qui ont un projet professionnel et qui, par leur emploi du temps chargé et décalé par rapport à celui des lycéens (travail le samedi, jour chômé le lundi), mettent de côté les sociabilités. Leur formatrice de sciences appliquées les complimente pour les mêmes raisons lors des observations en classe.

<sup>10</sup> En dehors des cours, certains formateurs du CFA nous ont témoigné quelque agacement « *ils se croient en CAP mode ou mannequinat !* » En classe même, ils appellent les apprentis à mettre leur personne au second plan « *ce n'est pas votre coiffure qui importe, c'est celle du client. C'est lui que vous devez rendre beau.* » (Observation d'un cours de Pratique). Les formateurs manifestent ainsi que la coiffure est d'abord un métier de savoir-faire.

<sup>11</sup> Le mode d'exercice de l'autorité est statutaire dans la mesure où les enfants apprennent à se ranger aux injonctions de ceux qui détiennent des attributs d'autorité plus qu'en raison d'arguments explicités, compris et intériorisés ; ils s'y rangent lorsqu'ils sont *pris sur le fait* d'une pratique non conforme aux attendus.

<sup>12</sup> Dans la région d'enquête, le taux d'insertion des jeunes détenteurs d'un diplôme de coiffure est le plus mauvais des « jeunes sortants » détenteurs d'un diplôme professionnel : moins de 35 % [source rectorale – enquêtes IVA 2006-2009].

<sup>13</sup> Un livret d'apprentissage, élaboré par le CFA, circule entre l'entreprise et l'établissement de formation. Y sont indiqués les techniques et savoir-faire professionnels auxquels l'apprenti doit être initié semaine après semaine. Les formateurs comme les maîtres d'apprentissage doivent le remplir régulièrement en notant ce que les apprentis font avec eux. La formation en entreprise est également vérifiée par les formateurs du CFA qui réalisent des visites dans les salons de coiffure de leurs apprentis.

<sup>14</sup> Steffens (2001, p. 129) appréhende les justifications des maîtres d'apprentissage (fin XIX<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup>) par les contraintes de la production comme prétextes à une « pédagogie de la privation ». Il met en évidence de telles justifications dans le secteur de la couture (il s'agit alors de ne pas gâcher du tissu en laissant faire les apprentis). De fait, ce n'est sans doute pas seulement parce que la coiffure travaille sur du « matériel humain » (qui pâtirait de gestes inexpérimentés) que les apprentis n'ont le droit de s'entraîner sur la clientèle qu'après un long entraînement sur des têtes malléables et des modèles.

<sup>15</sup> Convention collective nationale de la coiffure et des professions connexes du 10 juillet 2006. Avenant n° 23 du 16 avril 2012 relatif aux classifications et aux rémunérations, *Bulletin Officiel* n° 2012-46, Paris, 20 août 2014.